



Sensibilidad intercultural de profesores chilenos que atienden a población escolar inmigrante

Karla Morales Mendoza^{1*} , Susan Sanhueza Henríquez² ,
Miguel Friz Carrillo³ , Paula Riquelme Bravo⁴

¹Centro de Estudios Migratorios e Interculturales, Universidad Católica del Maule, Chile {kmorales@ucm.cl}

²Centro de Estudios Migratorios e Interculturales, Universidad Católica del Maule, Chile {ssanhueza@ucm.cl}

³Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chile {mfriz@ubiobio.cl}

⁴Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile {riquebra@uct.cl}

Recibido el 14 Marzo 2016; revisado el 11 Abril 2016; aceptado el 15 Abril 2016; disponible online el 15 de Agosto de 2016, publicado el 15 Enero 2017

DOI: 10.7821/naer.2016.8.173



RESUMEN

El artículo tiene por objetivo evaluar la sensibilidad intercultural que posee el profesorado que trabaja en aulas culturalmente diversas y analizar diferencias en sensibilidad intercultural a partir del género, edad, formación (cursos de perfeccionamiento) y experiencia intercultural del profesorado. Se adscribe a un enfoque cuantitativo de diseño descriptivo comparativo empleando la Escala de Sensibilidad Intercultural con 24 ítems que fue respondida por 50 profesores. Los resultados muestran que los profesores poseen una sensibilidad intercultural moderada siendo las competencias mejor logradas la confianza y la atención en la comunicación.

PALABRAS CLAVE: DIVERSIDAD CULTURAL, AFECTIVIDAD, EDUCACIÓN INTERCULTURAL, INMIGRACIÓN

1 INTRODUCCIÓN

Para iniciar el trabajo queremos conceptualizar la diversidad cultural, particularmente, en el contexto donde se realiza el estudio: Chile.

Comprendemos la cultura como un sistema de creencias, valores, costumbres y conductas compartidas por los miembros de una sociedad y que son construidos a partir de la relación con otros. De esta manera, la competencia intercultural debe ser comprendida como la interacción entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales diferentes y que, por lo tanto, poseen una cosmovisión distinta, siendo las representaciones más comunes los rasgos relativos a la nacionalidad, la raza, la religión u otros. Esta interacción no siempre actúa en un mismo nivel, por lo tanto el grado en que las personas manifiesten su proximidad con un grupo será manifestación de su competencia intercultural. Por otra parte, la “diversidad cultural” hace referencia a los diferentes significados o interpretaciones que distintos grupos otorgan a sus

experiencias en la sociedad chilena. Estos grupos incluyen: a) indígenas nativos viviendo en territorio chileno a la llegada de los inmigrantes conquistadores españoles, quienes tomaron posesión del territorio, b) el mestizaje indígena español que dio origen al perfil y tejido étnico de la mayoría del pueblo chileno, c) los grupos inmigrantes que posteriormente llegaron al país y se han “mestizado” a lo largo de los años con la población chilena y d) los nuevos inmigrantes de las últimas décadas que continúan llegando a Chile a establecer sus nuevos hogares (Barra, 2007). Para el estudio hemos focalizado esta diversidad cultural específicamente en este último colectivo, los denominados como “nuevos inmigrantes” o “extranjeros”.

Chile es un país de 18 millones de habitantes donde la población inmigrante regularizada suma 440.000 personas. Si bien el colectivo predominante es Perú y crece la migración de países caribeños como Haití y República Dominicana, de interés es la migración de grupos emergentes de países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) donde España está a la cabeza (4.842 residencias), le sigue EEUU (3.773), México (2.300), Francia (2.104), Alemania (1.769) y Corea del Sur (1.001). Es cierto que la magnitud de esta migración es reducida si se compara con la migración sudamericana, en torno al 10% del total, pero esta situación viene a confirmar el lugar que Chile está teniendo en el contexto internacional (Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior de Chile, 2015).

Este escenario, pone frente a Chile una serie de desafíos, los que por un lado se relacionan con la capacidad del país para acoger y brindar condiciones adecuadas para que la población inmigrante desarrolle su vida dentro de nuestras fronteras y por otra parte, existen una serie de elementos vinculados con la capacidad de administrar los aspectos relacionados con la convivencia entre chilenos y extranjeros. Esta última tarea puede en gran medida ser abordada a través de las políticas públicas en educación. Un aspecto que preocupa al Ministerio de Educación es la integración de escolares inmigrantes, la respuesta educativa que reciben y las relaciones que se establecen en el aula entre el alumnado extranjero y nativo.

*Por correo postal, dirigirse a:

Universidad Católica del Maule, Facultad de Educación
Séptima Región del Maule, Avenida San Miguel 3605
Talca-Chile, 3480112

La educación de inmigrantes se produce mayoritariamente a través de los sistemas de educación pública. Según cifras oficiales del Ministerio de Educación, la matrícula actual de escolares inmigrantes de educación básica es de 14.186 alumnos y 3.688 en la educación media (Ministerio de Educación de Chile, 2014). Las regiones con mayor población escolar inmigrante son la Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá, no obstante, todas las regiones del país registran alumnado extranjero en sus aulas.

Esta configuración, demanda del profesorado una sensibilidad especial y una formación específica para atender la diversidad cultural. Particularmente, el rol que tiene el profesor es determinante para la convivencia en un aula multicultural ya que existe evidencia (Alonso & Martínez, 2011) que las actitudes y creencias que detenta el profesorado, repercuten en la práctica educativa, no sólo en el éxito académico del alumnado, sino en el estado de bienestar o malestar de los escolares. La creación de un clima de clase adecuado para la convivencia sobre el que se desarrollen los procesos de enseñanza y aprendizaje, requiere de un maestro que se perciba a sí mismo como un sujeto que tiene algo que ofrecer para la integración de las minorías culturales favoreciendo competencias interculturales (Sanhueza, Cardona, & Friz, 2015).

La competencia comunicativa intercultural se define como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Vilà, 2010). Se compone de una dimensión cognitiva, comportamental y una dimensión afectiva.

La competencia comunicativa intercultural cognitiva sería el conocimiento, comprensión y conciencia de todos aquellos elementos culturales y comunicativos tanto propios como de otros y otras, que promuevan una comunicación efectiva.

La competencia comunicativa intercultural comportamental es el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencien una adaptación de la conducta que favorezca comunicarse de forma apropiada y efectiva, en un contexto determinado.

La dimensión afectiva es denominada como sensibilidad intercultural y hace referencia a la habilidad para comunicarse satisfactoriamente con personas de otras culturas. Esta habilidad es susceptible de ser educada con el propósito que niños y jóvenes perciban en la interacción conceptos específicos, formas de pensar, sentir y actuar de un colectivo que es culturalmente diferente.

Como se desprende de las definiciones anteriores, la comunicación es un proceso de negociación con otras culturas que implica establecer comparaciones entre ellas. El objetivo es ir más allá de la comprensión periférica y superficial favoreciendo el conocimiento y el reconocimiento de lo que es distinto, cuestión que ha de ser una práctica habitual en el aula multicultural.

Vilà (2010) establece algunos criterios para una comunicación efectiva, por ejemplo, la necesidad de establecer una cierta proximidad cultural, tener algún grado de conocimiento y conciencia de las otras culturas y de la propia, manifestar interés en aprender de las otras culturas, tener la capacidad de empatizar entre otros. En esta misma dirección, Chen y Starosta (2000) identifican como componentes de la sensibilidad intercultural la confianza, implicación, atención y capacidad de disfrutar de la interacción intercultural, mientras que McCroskey y Neuliep (1997) parten del concepto de aprensión comunicativa intercultural (Intercultural Communication Apprehension), definido como el miedo o ansiedad asociada tanto con interacciones reales como anticipadas con personas de grupos

diferentes, especialmente grupos culturales, étnicos y / o raciales.

Por otra parte, la competencia afectiva también implica aquellos recursos implícitos en la superación de emociones negativas y la potenciación de emociones positivas que favorecen la comunicación intercultural. Bajo esta perspectiva, el grado de implicación en la interacción supone relacionarse de forma significativa y motivada en situaciones de comunicación intercultural. El grado de respeto por las diferencias culturales que existen entre las personas implicadas en un encuentro comunicativo intercultural es otro elemento clave para el desarrollo de actitudes positivas que favorecen la comunicación intercultural.

Algunas respuestas emocionales que facilitan la comunicación intercultural son la confianza, el grado en que puede disfrutarse de la interacción intercultural y la atención que se presta habitualmente durante el contacto comunicativo intercultural que es un elemento actitudinal básico que denota el interés y la motivación hacia un interlocutor culturalmente diferente.

1.1 Formación del profesorado para la diversidad cultural

Stefoni (2011) señala que dada la reciente condición de Chile como país receptor de inmigración y su consecuente escasez de estudios referentes a la condición de esta nueva población, se hacen más evidentes las dificultades en el ámbito escolar. A pesar de ello, a nivel de políticas públicas, existe cada vez mayor conciencia que la sociedad multicultural en la que vivimos marca nuevos desafíos a los que no es ajena la educación, ni la formación del docente.

Es muy frecuente escuchar a profesores sufrir situaciones problemáticas e incómodas cuando se trata de enseñar en contextos multiculturales lo que generalmente desemboca en reticencias, rechazos o desinterés por el alumnado. Si bien existen múltiples causas que explican esta situación, la falta de modelos de formación adaptados a las diferencias culturales es una de las más documentadas, por ejemplo, Calatayud (2006) señala que los profesores no están lo suficientemente formados para afrontar el reto que supone el fenómeno creciente de la inmigración que se refleja en las aulas en que conviven alumnos de diferentes culturas.

Otro estudio realizado por Medina y Domínguez (2006) con estudiantes para profesor concluye que éstos manifiestan una actitud de aceptación hacia personas culturalmente diferentes incluso llegan a verlas como un estímulo para su desarrollo profesional, sin embargo, su falta de preparación les lleva a actuar con desaciertos elaborando la idea de “un verdadero problema a afrontar”.

Los programas de formación del profesorado debieran incluir acciones encaminadas a modificar las creencias que estos tienen respecto de la diversidad cultural, promover la aceptación de culturas diferentes y favorecer estilos de enseñanza y el aprendizaje diferenciados.

Para Sanhueza, Granada y Bravo (2012) las concepciones de los profesores suelen materializarse en teorías implícitas a través de las cuales intentan explicar sus actuaciones, de allí que se requiera un entrenamiento en programas que modifiquen actitudes y comportamientos desde la formación inicial de profesores. Díaz-Aguado (2006) señala que el profesorado puede y debe eliminar prácticas discriminatorias a partir de su identificación.

En esta misma línea, Chiner, Cardona y Gómez (2015) estudiaron las creencias de los profesores acerca de la diversidad

y su nivel de sensibilidad hacia ciertos temas relacionados con la misma. Los resultados evidenciaron creencias altamente positivas hacia la diversidad en todas sus dimensiones (diversidad cultural, lingüística y social) especialmente en la esfera personal.

Con estos trabajos se intenta relevar la dimensión personal y profesional del profesorado, quien fundamenta sus actuaciones en su conocimiento práctico y en su propia experiencia. Si estos aspectos no son considerados en un modelo de formación se puede llegar a reforzar actitudes estereotipadas y negativas.

Para Alvites y Jiménez (2011) el profesor es un actor crucial para reproducir o superar las discriminaciones, prejuicios y estereotipos, lo que lo convierte en el eje que debe dar integralidad a toda la dinámica del curso hacia sus objetivos, tanto de conocimientos, como de actitudes y conductas que se buscan generar.

Como hemos planteado, la atención a la diversidad social, cultural y lingüística constituyen la principal preocupación del profesorado. Para García (2005) las competencias interculturales del profesor comprenden las habilidades que debe adquirir en el campo de los conocimientos, la afectividad y las actividades prácticas, por lo tanto, la adquisición de unas auténticas competencias comunicativas interculturales parece esencial para que un educador desempeñe sus funciones en una sociedad democrática.

Quintriqueo y colaboradores (2014) proponen un enfoque intercultural en educación basado en la confrontación de saberes y conocimientos entre personas pertenecientes a esferas culturales diferentes. Esto obliga construir un saber sobre la base de un diálogo entre culturas. Desde este enfoque, la educación intercultural para la formación docente aspira a formar sujetos capaces de descubrir las diferencias, reconocerlas y comprenderlas desde un enfoque relacional de las culturas. Esto implica valorar la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los “otros” para la formación de persona, la construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber del nativo y de aquel culturalmente diverso en el medio escolar. Para Medina, Rodríguez e Ibañez (2004) el reto conlleva capacitar al profesorado en el avance de la sociedad intercultural facilitándole la interacción con otras culturas mediante el conocimiento de sus valores más representativos, sistema educativo, planes de estudio, formas de trabajo en las clases, estilo de relación entre otras dimensiones.

Como se puede observar, el desarrollo de competencias comunicativas interculturales es una tarea relevante para los profesores por el impacto que puede llegar a tener no solo en niños y jóvenes inmigrantes sino en el sistema educativo en su conjunto. En este contexto, nos planteamos como objetivo evaluar la sensibilidad intercultural que posee el profesorado que trabaja en aulas culturalmente diversas y analizar diferencias en sensibilidad intercultural a partir del género, edad, formación (cursos de perfeccionamiento) y experiencia intercultural del profesorado (haber trabajado con alumnos de origen cultural diverso).

2 MÉTODO

2.1 Enfoque y diseño

El enfoque de la investigación es de tipo cuantitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010) utilizando preferentemente información cuantificable para describir o explicar la sensibilidad en el profesorado que atiende a niños y

jóvenes inmigrantes en Chile. Se optó por un diseño no experimental de tipo ex post facto descriptivo por encuesta que resulta apropiado para fenómenos escasamente documentados. La investigación por encuesta permite recoger los datos de forma específica y certera, con el fin de conocer las actitudes que configuran una reacción emocional positiva o negativa hacia la comunicación intercultural. Una actitud es un estado de disposición psicológica adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinadas situaciones. Es decir, si la persona hace una evaluación interna positiva y/o de agrado, entonces su actitud hacia ese objeto es positiva o favorable (Sanhueza, 2010) Por otra parte, si la evaluación es negativa, las actitudes hacia el otro serán desfavorables. Las actitudes sociales, no se desarrollan extremadamente en los polos, sino que transitan entre ellos, de allí la importancia de emplear como alternativa una escala tipo Likert que permita inferir, a partir de las respuestas verbales y no verbales de los sujetos su sensibilidad intercultural.

2.2 Contexto y participantes

La región Metropolitana y región de Valparaíso, lugares donde se desarrolló el estudio, son regiones que pertenecen a la zona central de Chile con una alta población inmigrante. Los niños y jóvenes escolarizados en estas zonas asisten a centros públicos, privados o particular subvencionados. El colectivo con mayor representación es el peruano. La muestra de carácter intencionada y sujeta a disponibilidad (Cardona, 2002) quedo conformada por 50 profesores de 5 centros educativos en su mayoría maestros de educación primaria (98%). Los centros concentran en promedio un 7% de alumnado inmigrante. Un alto porcentaje de los profesores posee estudios de postítulo o postgrado (66%) en áreas de educación, sin embargo, un 88% indica no tener capacitación en el área específica de educación intercultural. Un 92% declara haber tenido experiencia con alumnado inmigrante por más de 5 años. Sus edades fluctuaban entre los 26 y 55 años, siendo el promedio de 48 años predominando mujeres (70%) por sobre los hombres (30%). La totalidad del profesorado que responde a la encuesta es de nacionalidad chilena.

2.3 Variables e instrumentos

Para el estudio, se empleó la Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta (2000). Fue construida especialmente para valorar las respuestas emocionales de estudiantes universitarios, sin embargo, existen trabajos con otros niveles educativos como secundaria y primaria. La encuesta tiene 24 enunciados ante los que se ha de manifestar el grado de acuerdo en una escala Likert de 5 puntos graduada de la siguiente manera:

- 1 = Totalmente En Desacuerdo (TD)
- 2 = En Desacuerdo (ED)
- 3 = No estoy seguro (NS)
- 4 = De Acuerdo (DA)
- 5 = Totalmente De Acuerdo (TA)

Como se puede observar, la puntuación mínima posible de la escala es de 24 puntos (que mostraría una actitud en contra) y la máxima de 120 puntos (que mostraría una actitud muy favorable), siendo la puntuación de 72 la que mostraría una actitud indiferente o indecisa (Osma, Crespo, & Feroselle, 2010). A continuación exponemos una síntesis de las

propiedades psicométricas del instrumento derivadas de trabajos previos:

Tabla 1. Propiedades psicométricas de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Trabajo/ autor	Participantes	Características	Escala de Sensibilidad Intercultural
Chen y Starosta (2000)	Estudiantes universitario (N=750)2	Número de ítems	24
		Fiabilidad	.86
		Número de factores	5
De Santos (2004)	Estudiantes universitario de ciencias empresariales (N=47)	Número de ítems	23
		Fiabilidad	.82
		Número de factores	7
Vila (2005)	Estudiantes de ESO	Número de ítems	22
		Fiabilidad	.84
		Número de factores	5
Sanhueza (2010)	Estudiantes de educación primaria y secundaria (N = 1.163)	Número de ítems	10
		Fiabilidad	.76
		Número de factores	2

Como se puede observar, el instrumento ha sido aplicado a diferentes colectivos, contextos socioculturales y en ámbitos como la educación y la empresa.

Particularmente, para el presente estudio, se decidió mantener los 24 ítems (Chen & Starosta, 2000), con la adaptación idiomática de Vilà (2005). Como se puede ver en la Tabla 1, Vilà solo identifica 22 ítem por lo cual hemos realizado la adaptación idiomática de los dos ítem restantes. La fiabilidad por consistencia interna del instrumento arroja un Alpha de Cronbach de 0,91. La medida de adecuación muestral fue aceptable (KMO = 0,80) y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó estadísticamente significativa: χ^2 (197, N = 50) = 1141, $p = 0,000$. Los análisis confirman los cinco factores iniciales explicando el 62,5% de la varianza de las respuestas emocionales del profesorado hacia las diferencias culturales.

2.4 Procedimiento y análisis de datos

El instrumento fue aplicado por un encuestador, previamente capacitado, el que informó a los profesores sobre los objetivos y características generales del estudio, les ofreció información sobre los investigadores y les solicitó su colaboración, destacando que la participación era voluntaria, confidencial y anónima. Tras obtener el consentimiento informado por escrito se procedió a la aplicación del cuestionario que tuvo una duración de 40 minutos. A todos ellos se les dio la posibilidad de consultar en caso de tener dudas, aspecto que fue trabajado de manera individual.

El análisis de los datos se realizó a través del programa estadístico SPSS 18.0 y las técnicas utilizadas fueron principalmente estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica) y cálculo de frecuencias y porcentajes. Para la comparación de grupos se empleó la T de Student y ANOVA respectivamente. Es importante señalar que para el análisis de datos se invirtió la puntuación de los ítems inversos o negativos (2, 4, 6, 8, 13,17, 20 y 22).

3 RESULTADOS

La primera dimensión evaluada fue la implicancia en la interacción con grupos inmigrantes (Tabla 2). Los resultados muestran que en términos generales los profesores se involucran en una relación comunicativa con personas culturalmente diferentes. De esta manera les gusta relacionarse con otras culturas (70%) y tratan de captar la mayor información posible de ellos (64%). Quizás la dificultad más evidente expresada en los datos tiene que ver con la comunicación no verbal, donde solo un 42% desarrolla adecuadamente esta habilidad.

Tabla 2. Descriptivos “implicación en la interacción”

Ítem	M	DT	NS	TD	ED	DA	TA
Me gusta relacionarme con personas de otras culturas	4	0,4	0	0	0	30	70
Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de culturas diferente a la mía	3	0,9	4	4	0	34	58
Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países	3	1,0	10	4	4	16	66
Me es fácil captar los mensajes no verbales de las personas de culturas diferentes	3	0,9	4	2	8	44	42
Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas	3	1,0	10	6	2	18	64
Me gusta estar atento y tratar de captar la mayor información	4	0,6	0	0	4	32	64
Me atraen las personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes	3	0,8	2	0	10	32	56

NS=No Estoy Seguro, TD= Totalmente En Desacuerdo, ED= En Desacuerdo, DA= De Acuerdo, TA= Totalmente De Acuerdo

Asimismo, fue posible constatar que un 10% de los profesores encuestados manifiesta sentir desesperación cuando debe trabajar o relacionarse con personas de otros países teniendo como consecuencia la evitación de situaciones que impliquen un contacto intercultural.

Respecto de la segunda dimensión planteada por Chen y Starosta (2000) que alude al respeto por las diferencias culturales (Tabla 3) es posible observar que a los profesores no les produce tensión el relacionarse con personas de otras culturas (74%) y que además les gusta conocer y aprender de personas culturalmente diferentes (76%). De interés es la oscilación de las respuestas obtenidas frente al ítem que indica la necesidad de estar más alerta cuando se deben relacionar con personas de culturas diferentes, más que cuando se trata de comunicarse con personas de la propia cultura. De igual manera, un 10% de los participantes indica que no les agrada trabajar con personas de otras culturas.

Tabla 3. Descriptivos “respeto ante las diferencias culturales”

Ítem	M	DT	NS	TD	ED	DA	TA
Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas	3	1,0	8	4	24	18	46
No me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas.	4	0,9	2	4	4	16	<u>74</u>
No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas	3	1,0	<u>10</u>	8	2	10	70
Estoy más alerta cuando me relaciono con personas de otras culturas	2	1,0	4	<u>22</u>	<u>28</u>	<u>32</u>	<u>14</u>
Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas	4	0,4	0	0	0	24	<u>76</u>
Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras	3	1,0	6	2	8	26	<u>58</u>

NS=No Estoy Seguro, TD= Totalmente En Desacuerdo, ED= En Desacuerdo, DA= De Acuerdo, TA= Totalmente De Acuerdo

Por último, es importante señalar que un 58% del profesorado manifiesta que le cuesta aceptar las opiniones de las personas que tienen otra cultura.

Respecto de la confianza que debe existir en un encuentro comunicativo entre personas culturalmente diversas (Tabla 4), los resultados muestran que a pesar de que los profesores piensan que los valores de todas las personas son importantes (92%) y se sienten seguros de sí mismos (60%), les pone incómodos relacionarse con personas culturalmente diferentes y les cuesta hablar con ellos (56%).

Tabla 4. Descriptivos en “confianza”

Ítem	M	DT	NS	TD	ED	DA	TA
Me siento seguro de mí mismo en mi relación con extranjeros	4	0,7	0	4	2	34	60
Me es difícil hablar con personas de otras culturas	3	1,0	4	4	18	18	<u>56</u>
Creo que los valores de todas las personas son importantes	4	0,6	0	0	4	4	<u>92</u>
Me incomoda con más frecuencia cuando me relaciono con extranjeros	3	1,0	8	6	12	20	<u>54</u>
Creo que trabajar con personas de diferentes culturas es muy positivo	4	0,4	0	0	0	26	74

NS=No Estoy Seguro, TD= Totalmente En Desacuerdo, ED= En Desacuerdo, DA= De Acuerdo, TA= Totalmente De Acuerdo

Otro de los factores consultó aspectos referidos al disfrute de la interacción (Tabla 5). En este escenario, los profesores manifestaron estar totalmente de acuerdo que cuando conocen a una persona de otra cultura no se guían por prejuicios (38%) y manifiestan una actitud muy sociable (72%). Respuestas oscilantes se obtienen cuando se trata de mantener una actitud más observadora con personas culturalmente diferentes.

Tabla 5. Descriptivos “grado en que se disfruta de la interacción”

Ítem	M	DT	NS	TD	ED	DA	TA
Soy igualmente sociable con personas de otras culturas	4	1	6	2	2	18	<u>72</u>
Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por lo que otros dicen	3	1		14	18	<u>30</u>	<u>38</u>
Tengo una actitud más observadora cuando me relaciono con personas de otras culturas	2	1	6	<u>16</u>	<u>22</u>	<u>36</u>	<u>20</u>

NS=No Estoy Seguro, TD= Totalmente En Desacuerdo, ED= En Desacuerdo, DA= De Acuerdo, TA= Totalmente De Acuerdo

Finalmente, el último factor que hace referencia a la atención durante la interacción (Tabla 6), se puede observar que en un alto porcentaje los profesores no confían en sus habilidades para comunicarse con personas extranjeras (50%) a pesar de considerarse una persona de mente abierta (80%).

Tabla 6. Descriptivos “atención durante la interacción”

Ítem	M	DT	NS	TD	ED	DA	TA
Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales	4	0,6	0	2	0	18	<u>80</u>
No confío en mis habilidades para comunicarme con personas extranjeras	3	1,0	8	2	12	28	<u>50</u>
Cuando converso con una persona de otra cultura me preocupo por demostrarle que lo comprendo	3	0,8	0	4	8	38	<u>50</u>

NS=No Estoy Seguro, TD= Totalmente En Desacuerdo, ED= En Desacuerdo, DA= De Acuerdo, TA= Totalmente De Acuerdo

Asimismo, un alto porcentaje (50%) de los profesores manifestó que cuando conversa con una persona de origen cultural distinto procura demostrar que le comprende.

Respecto de la comparación de grupos a partir de las variables de género, edad, formación y experiencia intercultural del profesorado es posible concluir que no se observaron diferencias estadísticamente significativas en sensibilidad intercultural, especialmente en experiencia y formación. Esto podría explicarse por el bajo porcentaje de profesores que han recibido formación específica en el área de educación intercultural (12%) y por la homogeneidad del perfil profesional que se caracteriza por trabajar en contextos multiculturales (92%) con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes. A continuación exponemos sólo los ítems en que se registraron diferencias estadísticamente significativas en las variables de género y edad del profesorado (Tablas 7 y 8).

Tabla 7. Diferencias en Sensibilidad intercultural por género

Ítem	Media/DT Mujer	Media/DT Hombre	T	gl	p	Dirección
Soy más observador cuando me relaciono con personas de otras culturas	2,3/ 1,2	2,9/ ,96	-2,019	3,027	0,05	M<H
Estoy más alerta cuando me relaciono con personas culturalmente diferentes	2,1/ 1,1	2,8/ ,86	-2,444	3,027	0,02	M<H

En términos generales no existen diferencias estadísticamente significativas, en función de la variables género, sin embargo, estas diferencias se manifiestan en el profesorado masculino [$t(3,027) = -2,019$; $p = ,052$], demostrando que son los profesores hombres quienes tienen una actitud más observadora cuando se relacionan con personas de culturas diferentes y están más alerta cuando establecen un acercamiento intercultural [$t(3,027) = -2,444$; $p = ,020$].

Por otra parte, los resultados muestran que son los profesores que tienen más de 50 años a quienes les cuesta aceptar las opiniones de personas extranjeras [$F(4,265) = 2,76$; $p = ,053$].

4 CONCLUSIÓN

Para situar las conclusiones en el marco conceptual que sostiene la investigación exponemos la siguiente figura:


Figura 1. Factores que componen la sensibilidad intercultural

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos siguiendo el modelo de Chen y Starosta (2000).

Chen y Starosta (2000) conceptualizan al componente afectivo de la comunicación intercultural como sensibilidad intercultural (intercultural sensitivity). Esta dimensión, se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados

por situaciones particulares, personas y ambientes culturalmente diversos. Los componentes de la sensibilidad intercultural serían la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural. Como hemos indicado en el apartado de método, la escala tipo likert empleada tiene 5 puntos. Las medias obtenidas por los profesores oscilan entre 3 y 4 puntos, indicando en términos generales una sensibilidad intercultural positiva pero moderada. Estos resultados son confirmados con la sumatoria de la puntuación global obtenida por el profesorado que alcanza los 85 puntos (Osma et al., 2010). Esta respuesta se caracteriza por una actitud de respeto y aceptación hacia las diferencias culturales sin que esto implique una valoración de ellas. El profesorado puede “aceptar” la diversidad cultural, sin embargo, no logra modificar la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica en la sala de clases para garantizar que todos y cada uno de los estudiantes tengan éxito en el aprendizaje. Un cambio de mentalidad del profesorado implicaría considerar que alumnado nativo e inmigrante se beneficie de una educación que reconoce y valora la diversidad cultural.

En esta misma dirección, Norambuena (2013) realizó un estudio para analizar la integración de inmigrantes en Chile, llegando a establecer que el país no es xenófono ni acogedor, solo receptivo; por lo cual pareciera que las respuestas emocionales de los profesores del estudio se mantienen aún en un plano marginal. En particular, el profesorado ha obtenido mayores puntuaciones en cuanto a la confianza y menores puntuaciones en lo que respecta al disfrute en la interacción y el respeto a las diferencias, mostrando dificultades para comprender a personas de otras culturas y aceptar sus opiniones. Respecto de trabajos previos, los resultados obtenidos en el factor confianza son opuestos a lo señalado por la literatura (Vilà, 2010; Sanhueza, Quintriqueo, & Friz, 2014) que muestran esta competencia como la más difícil de alcanzar, al menos con alumnado.

Por otra parte, si consideramos que un 92% de los participantes declaró tener experiencia en el trabajo con niños inmigrantes, podemos inferir que el solo contacto no implica el aprendizaje o el cambio en las prácticas sociales, aspectos intrínsecos del fenómeno intercultural. En efecto, como planteamos en el marco teórico los estudios previos señalan que una variable que afecta positivamente la sensibilidad intercultural es la experiencia (Sanhueza & Cardona, 2009; Sanhueza et al., 2014), pero nuestros resultados nos ponen en alertan y nos llevan a pensar que no cualquier experiencia favorece una respuesta emocional positiva, de allí que el profesorado deba planificar cuidadosamente las estrategias que pondrá en práctica para lograr una comunicación efectiva en el aula. Desde nuestra perspectiva, esto solo ocurriría, si culturas distintas entran en contacto bajo en principio básico del derecho a la diferencia, esto es, que autóctonos como inmigrantes estén dispuestos a un mutuo reconocimiento.

Tabla 8. Diferencias en sensibilidad intercultural por edad

Ítem	Edad				F	gl	p	Dirección
	Media/DT 20-29 años	Media/DT 30-39 años	Media/DT 40-49 años	Media/DT Más de 50 años				
Me desespero al trabajar con personas diferentes culturalmente	2,2/1,7	3,9/0,3	2,8/1,8	3,7/0,6	4,24	4,265	0,01	E1,E3,E4<E2
Me cuesta aceptar opiniones de personas culturalmente diferentes	2,4/1,6	3,5/0,5	3,2/1,3	3,6/0,7	2,76	4,265	0,05	E1,E2,E3<E4

Cuando analizamos diferencias en sensibilidad intercultural a partir del género, los resultados indican que son los hombres quienes mantienen una actitud más atenta ($p = 0.02$) y observadora ($p = 0.05$) cuando se trata de establecer una relación con personas de una cultura diferente. Hasta ahora, los estudios evidenciaban una sensibilidad mayor en las mujeres, por lo cual, los resultados muestran un avance en esta línea, al menos en las competencias indicadas.

Asimismo, se constataron diferencias a partir de la variable edad donde el colectivo más joven del profesorado pareciera no desesperar cuando interviene con personas culturalmente diferentes, mientras que el profesorado que tiene más de 50 años manifiesta que le cuesta aceptar sus opiniones. Los resultados podrían explicarse por variables contextuales ya que el fenómeno migratorio es reciente en Chile y el profesorado de antaño no fue preparado, al menos de manera intencionada en el currículo, para atender la diversidad cultural (Sanhueza, Paukner, & San Martín, 2012), no obstante, en los últimos 5 años el Ministerio de Educación de Chile ha destinado importantes recursos para fortalecer la formación inicial docente y, con ello, promover el diseño de planes complementarios que buscan dar respuesta a problemáticas como la educación de la ciudadanía, convivencia escolar y diversidad cultural. Un espacio propicio para la incorporación de estas temáticas ha sido a partir de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), de las prácticas pedagógicas tempranas, de los cursos de “atención a la diversidad” entre otros aspectos. Si bien estos esfuerzos han constituido un impulso importante para la eliminación de estereotipos y prejuicios, aún resultan insuficientes ya que en la mayoría de los casos son considerados como “optativos” o “complementarios” no permitiendo permear el currículum formativo de manera transversal.

Los análisis comparativos a partir del perfeccionamiento y experiencia intercultural no arrojaron diferencias estadísticamente significativas en sensibilidad intercultural por lo cual han sido omitidos en el artículo, no obstante, la formación y el contacto son aspectos claves para un adecuado futuro desarrollo profesional en contextos de diversidad. Vásquez, Fernández y Álvarez (2014) indican que la formación marca diferencias en la práctica docente y en aspectos de relación con personas de origen cultural diferente, por ejemplo, en la intervención profesional, el respeto, disfrute de la interacción, entre otros.

Como se ha visto, las habilidades afectivas involucradas en la competencia comunicativa intercultural (respeto, aprecio, empatía, aceptación) son un eje fundamental para la promoción de escuelas inclusivas, de allí la necesidad de que el profesor sea formado en esta materia.

Para futuros trabajos sería recomendable ahondar en aspectos de la comunicación intercultural desde una metodología cualitativa con el propósito de profundizar los resultados obtenidos en la encuesta. El estudio presenta limitaciones relativas a la muestra, declarada como intencionada y sujeta a disponibilidad (Cardona, 2002), por lo cual se sugiere para estudios posteriores ampliar el número de participantes para lograr una mayor representatividad. La generalización de los resultados de este estudio queda limitada a la muestra presentada y/o a muestras con características similares.

Los resultados proporcionan interesantes implicaciones educativas, por ejemplo, el trabajo en técnicas que favorezcan la confianza y la empatía entre profesores y estudiantes; la definición de programas de formación permanente del

profesorado sobre comunicación intercultural, la instalación de competencias para la planificación de estrategias pedagógicas efectivas, ya que como muestran los resultados, el solo contacto no garantiza una mejor comunicación, la promoción de un enfoque de atención a la diversidad cultural sustentado en los Derechos Humanos, el reconocimiento de las minorías culturales dentro del aula escolar, entre otras medidas.

TRANSFERENCIA A LA PRÁCTICA

Los procesos migratorios constituyen un fenómeno global que deja en evidencia las desigualdades sociales y económicas de los distintos países. Particularmente, en Latinoamérica son miles las personas que cruzan las fronteras planteando nuevos retos para acoger a niños, jóvenes y sus familias, proveyéndoles de educación, salud, trabajo y una vida digna.

En el ámbito educativo, los resultados del artículo hacen aconsejable mejorar los currículos formativos de los futuros profesores integrando la temática de la diversidad cultural de manera explícita y transversal en las diferentes titulaciones, por ejemplo, a través del diseño e implementación de programas de desarrollo de la comunicación intercultural.

AGRADECIMIENTOS

Funded by: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile
Funder Identifier: <http://dx.doi.org/10.13039/501100002847>
Award: FONDECYT N° 1140864; ANILLOS SOC 1401

El artículo se enmarca en los Proyectos FONDECYT N° 1140864 *Desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Bío-Bío y La Araucanía* y ANILLOS SOC 1401 *Inmigrantes en el sistema educacional de Chile. Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social*, financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile.

REFERENCIAS

- Alonso, M., & Martínez, C. (2011). Educación multicultural y bienestar social del profesorado. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3), 32-37.
- Alvites, L., & Jiménez, A. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. *Synergies Chili*, 7, 121-136.
- Barra, N. (2007). *El desafío de la diversidad cultural para Chile* (Technical Report). Arlington, Massachusetts: Intercultural Center for Research in Education.
- Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Chen, G., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 2(1), 27-54.
- Chiner, E., Cardona, M. C., & Gómez, J. (2015). Teachers' beliefs about diversity: an analysis from a personal and professional perspective. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 18-23. doi:10.7821/naer.2015.1.113
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- García, J. (2005). Educación Intercultural: Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336(1), 89-109.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- McCroskey, J., & Neuliep, J. (1997). The development of intercultural and interethnic communication apprehension scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156. doi:10.1080/08824099709388656
- Medina, A., & Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. In A. Medina, A. Rodríguez & A. Ibáñez (Eds.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 13-27). Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Medina, A., Rodríguez, A., & Ibáñez, A. (2004). *Interculturalidad: formación del profesorado y Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación (2014). *Estadística oficial de matrícula alumnado extranjero en establecimientos municipales de Chile* (Technical Report). Santiago: Línea 600.
- Ministerio del Interior de Chile (2015). *Informe de estadísticas de inmigración en Chile* (Technical Report). Santiago de Chile.
- Norambuena, C. (2013). Amenazas sin fronteras: nuevas periferias en la circulación de personas. *Cuadernos de Historia*, 39, 147-168. doi:10.4067/S0719-12432013000200006
- Osma, J., Crespo, E., & Feroselle, E. (2010). *Evaluación de la sensibilidad intercultural en la Universitat Jaume I: datos preliminares sobre una muestra de jóvenes estudiantes*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., & Peña, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(17), 201-217.
- Sanhueza, S. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de alicante*. (Doctoral dissertation). University of Alicante, Alicante.
- Sanhueza, S., & Cardona, M.C. (2009). Sensibilidad Intercultural de alumnado escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 27(1), 247-262.
- Sanhueza, S., Cardona, M.C., & Friz, M. (2015). Understanding elementary and secondary students representation of cultural differences as reflected in the process of intercultural communication in school contexts. *Nordic Psychology*, 67(1), 65-86 doi:10.1080/19012276.2014.997785
- Sanhueza, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. doi:10.1590/S0100-15742012000300013
- Sanhueza, S., Quintriqueo, S., & Friz, M. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 16(3), 38-57.
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V., & Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *FOLIOS*, 36, 131-151. doi:10.17227/01234870.36folios131.151
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile* (Technical Report). Argentina: Organización Internacional para las Migraciones.
- Vásquez, O., Fernández, M., & Álvarez, P. (2014). La aportación de los grados al desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 307-317.
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO* (Doctoral Dissertation). University of Barcelona, Barcelona.
- Vilà, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Catalunya. *Revista Electrónica de investigación y didáctica*, 3, 88-108.

Con el fin de llegar a un mayor número de lectores, NAER ofrece traducciones al español de sus artículos originales en inglés. **Este artículo en español no es la versión original del mismo, sino únicamente su traducción.** Si quiere citar este artículo, por favor, consulte el artículo original en inglés y utilice la paginación del mismo en sus citas. Gracias.